

Propuesta temática: Estado, instituciones y actores

Título de la ponencia: "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado"

Autoras:

Mariela Arroyo marroyo@flacso-org.ar

Mariana Nobile mnobile@flacso.org.ar

Nadina Poliak npoliak@flacso.org.ar

María Alejandra Sendón masendon@flacso.org.ar

Pertenencia institucional: Investigadoras del Área Educación de FLACSO Argentina

Resumen:

Este trabajo se propone estudiar las instituciones educativas de nivel medio creadas a partir de 2004 en el marco del programa “Deserción Cero” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se abordará esta propuesta como política pública analizando los *formatos escolares* de las denominadas “escuelas de reingreso”, que plantean una gramática escolar novedosa a partir de la organización curricular por trayectos personalizados, buscando reincorporar al sistema a jóvenes que han tenido una experiencia de abandono en su paso por el secundario. El análisis de este *formato* busca indagar en las posibilidades que brinda a sus alumnos en relación a su integración, tanto educativa como social, atendiendo las particularidades que ha desarrollado cada institución desde su creación.

Para ello, se realizó un trabajo de campo de carácter cualitativo en cinco escuelas de reingreso, que incluyó observaciones y entrevistas abiertas a sus actores.

En este sentido, el análisis se dirige a reflexionar acerca del papel de estas nuevas escuelas medias en el marco de la dinámica de fragmentación que caracteriza al sistema educativo en la actualidad.

"Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado"¹

1. Introducción

Las Escuelas de Reingreso son instituciones de modalidad bachiller enmarcadas en el Programa Deserción Cero, creadas por la ex Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2004-2006 con el propósito de reincorporar a los jóvenes que no se encontraban dentro del nivel secundario. Dos son las líneas desde la que abordaremos esta propuesta.

Por un lado, la analizaremos como una política pública diseñada en función de garantizar el derecho a la educación de un grupo particular de la población. En este sentido nos interesa discutir en qué medida responde o cuestiona la lógica de las políticas focalizadas características de la década del `90 y las tensiones entre la posibilidad de abrir e incluir en horizontes comunes y los riesgos de cristalizar las desigualdades en un contexto fragmentado. Por otra parte, nos interesa analizar esta política en relación con lo que Dubet denomina la caída del Programa Institucional moderno. La intención es analizar en qué medida la propuesta logra modificar la forma o la gramática escolar o ésta termina por neutralizar la propuesta.

Intentaremos por lo tanto ir revisando las tensiones que a partir de estas cuestiones se producen en la implementación de esta política a partir de la apropiación de la misma por parte de los distintos actores involucrados.

2. Relación entre fragmentación social y configuración fragmentada del nivel medio del sistema educativo

En los últimos treinta años fuertes transformaciones políticas, sociales y culturales han sacudido el mundo. Transformaciones que, entre otras cosas, plantean nuevas relaciones entre lo global y lo local y que están poniendo en cuestión los límites del Estado Nacional. Han entrado en crisis las instituciones propias de la modernidad, lo cual tiene fuerte impacto en la conformación de las identidades.

En este contexto se inscribe el proceso de transformación social y cambios estructurales que vivió la Argentina en las últimas décadas, profundizado por la implementación de un modelo económico y político de signo neoliberal. Así, en los últimos años asistimos a un proceso de polarización y fragmentación social que pone en cuestión el

¹ Este trabajo constituye un avance del proyecto “*Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*” dirigido por Guillermina Tiramonti, que se desarrolla en el Área de Educación de FLACSO.

mito integracionista e igualitarista y con él se pone en jaque una de las premisas básicas del sistema educativo (O'Donnell, 1997; Tiramonti, 2004). El sistema educativo fue “creado” por el Estado como un instrumento de integración y articulación social y la escuela fue un dispositivo efectivo para la incorporación de distintos sectores a un universo compartido. La promesa de inclusión, basada en la expectativa de progreso, funcionó como elemento integrador tanto dentro como fuera del sistema educativo. (Dussel, 2000; Sarlo, 1998; Tenti Fanfani, 2003).

Desde los años '30 se produjo una fuerte expansión del mismo. Los sectores medios fueron incorporándose a la educación secundaria y luego desde la década del 50 se produjo la masificación de este nivel, con la incorporación de los sectores populares, cambiando así su función de origen elitista y propedéutica. En este proceso, junto con la democratización del sistema se produjo una diferenciación interna. De este modo, hasta los años 80 seguía operando la promesa igualadora, a través de la inclusión en una sociedad diferenciada pero integrada.

Ahora bien, la actual configuración social plantea nuevas formas de desigualdad que atraviesan el sistema educativo poniendo en cuestión es su función integradora. En este contexto, para algunos autores, y ante la caída del Estado Nacional como articulador simbólico, lo que se produce es la fragmentación del sistema educativo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2001 y 2004). Hasta los años '90 se podía hablar de un sistema educativo segmentado que otorgaba distintos recursos y oportunidades a diferentes grupos sociales (Braslavsky, 1985), sin embargo, todos aquellos que pasaran por el sistema educativo iban a formar parte de una sociedad integrada. Actualmente ante la falta de integración social y la ausencia de marcos de referencia comunes, lo que caracteriza al sistema educativo es una configuración en fragmentos² (con muy poco contacto y continuidad entre ellos) que no parecen formar parte de un campo integrado que los incluya y les otorgue sentido.

En este marco de fragmentación social y masificación la escuela secundaria es que nos parece importante encuadrar la configuración histórica del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires como un sistema fuertemente heterogéneo.

3. Conformación heterogénea del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires

Para entender la heterogeneidad y la rápida expansión del nivel medio dependiente de la Ciudad de Buenos Aires, es necesario analizarlas a la luz del proceso de transferencia del

² El concepto de **fragmento** da cuenta de la configuración actual del sistema educativo. Lejos de remitir a un campo integrado, un fragmento, constituye un agregado institucional en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias.

nivel medio que se llevó adelante en la década del 90, además de situarlo en las transformaciones sociales más amplias que se describieron anteriormente.

En relación con la expansión del nivel en la Ciudad de Buenos Aires, podemos decir que tuvo un crecimiento progresivo a partir del año 1989. En ese momento la ex Municipalidad de Buenos Aires contaba solamente, con tres escuelas de Educación Media, que dependían de la ex Dirección de Educación Posprimaria. Este número se empieza a incrementar a partir del año 1990 con la creación de las escuelas de educación media dependientes del gobierno municipal³. A partir de 1992, con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción (por Ley 24.049), los colegios antes nacionales pasan a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, la jurisdicción experimentó una gran expansión del nivel medio⁴

Luego de la primer etapa de creación de instituciones de nivel medio por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, podemos identificar una segunda etapa de creación vinculada a la masificación del nivel – como respuesta al incremento de demandas de la población y a Ley de Obligatoriedad escolar - y a la desigual distribución geográfica de los servicios educativos en la Ciudad de Buenos Aires. En este período, que se sitúa entre los años 2004 y 2006, se crearon 10 Escuelas de nivel Medio dependientes de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica entre las que se encuentran las escuelas de reingreso.

Cabe destacar, tal como se señaló anteriormente, que además de la diferencia en relación con la jurisdicción de origen de estos establecimientos, al interior de la Ciudad de Buenos Aires nos encontramos con una gran heterogeneidad dentro del nivel medio ya que las escuelas se diferencian por su modalidad y por su ámbito de dependencia⁵.

Nos interesa en particular analizar esta dispersión, ya que la tensión entre la política de inclusión educativa promovida por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la tendencia a

³ Estas Escuelas conocidas como las EMEM –o escuelas históricas - son escuelas de Nivel Medio creadas por la ex - Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo incorporar al nivel medio a sectores de sectores de la población que históricamente habían estado excluidos y crear escuelas en distritos que evidenciaban un déficit de escuelas secundarias públicas. (Vior y Rocha, 2006; Decreto 1182/CBA/91). E este modo, previo a la transferencia la CBA contaba con 19 escuelas medias bajo su órbita.

⁴ La entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, pasó a tener ciento veintidós (122) establecimientos de nivel secundario bajo su órbita, los que según su procedencia se dividían en dos grandes grupos: Por un lado, “escuelas “transferidas””: quedando comprendidas en esta categoría todas las escuelas que originariamente pertenecían a la órbita nacional; y por otro Escuelas “históricas” o EMEM: quedando comprendidas en esta categoría todas las escuelas propias de la M.C.B.A.

⁵ Así, en relación con el primer punto hay escuelas técnicas, bachilleros, bachilleratos orientados, escuelas artísticas, Centros de Enseñanza Secundaria, etc. Asimismo conviven en la Ciudad de Buenos Aires una gran variedad de planes de estudio de nivel medio -desde los aprobados en 1949 hasta los aprobados en los últimos años.

la diferenciación, en particular en cada una de las etapas de creación de escuelas, puede servir en parte para explicar algunas de las características y problemas de las escuelas de reingreso.

4. Algunas características de la propuesta: las escuelas de reingreso como nuevos formatos escolares

En el año 2004 se crearon en la Ciudad de Buenos Aires seis establecimientos educativos con un plan de estudios de modalidad bachiller aprobado por Resolución 814/SED/04, conocidas como escuelas de reingreso⁶. Es interesante destacar que este plan de estudios que se crea para las escuelas de reingreso, está pensado para un sector particular de la población joven, aquella que por “*por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios*”. Este es un aspecto central a la hora de analizar la propuesta, ya que constituye uno de los elementos estructurantes que implicó la necesidad de pensar ciertas variaciones sobre el formato escolar.

Desde los fundamentos⁷ de los instrumentos legales que impulsan esta política, aparece la tensión: inclusión – universalización/ adaptación- diferenciación⁸. Dicha tensión puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta al mismo tiempo, diferenciarse en pos de una población particular pero sin dejar de entregar un título común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se podría decir que contempla las diferencias en tanto punto de partida, intentando llegar a un resultado similar al del resto del sistema educativo. Entre sus objetivos consta:

- “ - *Ofrecer formación general y común que posibilite el acceso al nivel superior.*
- *Ofrecer formación en capacidades genéricas para el desempeño en el mundo del trabajo*
- *Propiciar formación para el ejercicio informado de la ciudadanía*
- *Ofrecer un marco académico flexible que favorezca distintas alternativas de cursado y mejore las condiciones de permanencia y avance en el sistema escolar de adolescentes y jóvenes que actualmente permanecen fuera del nivel medio del sistema educativo.”*

Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos. De esta manera, si analizamos las líneas generales del plan de estudios podríamos pensar que este mismo plan,

⁶ Luego, en el año 2005 se sumaron cuatro nuevas escuelas de esta modalidad.

⁷ Esto puede observarse en los considerando de los Decretos de creación de escuelas y Resoluciones de aprobación de planes de estudio.

⁸ Entre los considerandos de las Resoluciones que regulan el plan de estudios se encuentra “Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales”.

habilitaría su aplicación al resto del sistema educativo de la Ciudad, es decir, que muchas de las diferencias que presenta -en la propuesta escrita- se vinculan con cambios y flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general.

Tal como lo veníamos señalando, en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) es que se planteaba la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible para “adecuarse” a las posibilidades de cursado de esta población. Desde esta perspectiva el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo (“las materias básicas de la currícula”) al mismo tiempo que *“admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar”*.

Asimismo, para lograr la construcción de trayectos formativos diversos, este plan dispone de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un alumno puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. Queda sin efecto la promoción por año de cursado y por lo tanto la situación de repitencia o recursado del año completo para los alumnos que no aprobaran más de dos asignaturas de un curso⁹. De esta manera, los estudiantes no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año. Esta modalidad no sólo rige una vez que el alumno está dentro del plan, sino que son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes cursadas y aprobadas en cualquier institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo. De este modo, el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios.

Es interesante destacar que este formato contempla también **un régimen de asistencia por asignatura**. Este punto, que es central para la construcción de distintos trayectos formativos en función de las necesidades de cada uno de los alumnos y que es crucial a la hora de fortalecer la autonomía de los estudiantes, se ve relativizado si tenemos en cuenta que

⁹ Según el régimen de evaluación, calificación y promoción común al resto del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires regulado por Resolución Ministerial 94/92 y Resolución 1664/SED/00.

las mismas normas establecen que “*si bien la asistencia será computada por asignatura el alumno podrá ingresar y retirarse sólo una vez por día del establecimiento*”. Es decir que, al mismo tiempo que se flexibiliza el sistema de asistencia, se está poniendo un límite a los estudiantes para ingresar y salir de la institución, cuestión que dificulta las posibilidades de armar un plan de estudio flexible de acuerdo con lo que cada uno de los estudiantes necesita, puede, o desea sostener.

Podemos encontrar otra contradicción en relación con la pretensión de crear un plan de cursado flexible, ya que al mismo tiempo que se promueve el cursado por asignatura, se enuncia un “deber ser” construido en la lógica del año escolar completo. De modo tal que la construcción de trayectos distintos son variaciones o desviaciones sobre el desarrollo considerado “normal”. Tal como lo expresa la normativa:

“El plan está centrado en la enseñanza de las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (Resoluciones 814/SED/04 y 4539/SED/06).

Esta situación puede ser leída como la tensión que existe entre el diseño de nuevas estrategias de cursada que conviven con los formatos hasta ahora vigentes en las instituciones y que presionan para adecuarlas a las formas tradicionales.

Otra particularidad de este plan de estudios es que contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo. Estas últimas, que deben ser ofrecidas por la escuela, son opcionales para los estudiantes no constituyendo un requisito de acreditación del plan. Se trata de Artes, Actividad Física y Taller Práctico y se ofrecerán un mismo día de la semana, en el cual no habrá asignaturas de cursado obligatorio.

Asimismo estas escuelas cuentan con Tutorías¹⁰, un Sistema de Apoyo Escolar¹¹, y con Asesores Pedagógicos.

¹⁰ Los estudiantes cuentan con un profesor tutor que los debe orientar sobre su desempeño académico, asesorando a los/as estudiantes para su inserción en el nivel medio y para la organización de su itinerario de cursado. Es el encargado de brindarle orientación y apoyo en su formación en general, en la organización de su tiempo y en el manejo de los materiales de estudio.

¹¹ Son espacios destinados a la orientación de los alumnos y las alumnas que requieren un espacio de trabajo más individualizado y se organiza a través de grupos pequeños de trabajo en los que se abordan específicamente aquellos contenidos que presentan más dificultades. De acuerdo con la normativa que regula esta experiencia, a través del sistema de diagnóstico o durante la cursada, los profesores junto con el tutor determinan qué estudiantes deben tomar clases de apoyo escolar. Asimismo los/as estudiantes pueden solicitar apoyo de manera voluntaria. En los casos que la participación en apoyo escolar fuese decidida por los/as docentes, la asistencia será obligatoria.

Más allá de las tensiones detectadas, la forma escolar de las escuelas de reingreso, supone una flexibilización novedosa para el sistema educativo de nuestro país. En este sentido, los trayectos y agrupamientos de estudiantes son un ejemplo muy claro. Sin embargo, respecto del currículo, lo único que se flexibiliza es la posibilidad de cursado por materia, mientras que las asignaturas siguen siendo compartimentos estancos y no se prevén en el plan espacios de articulación de contenidos¹². En términos de Bernstein (1988) podría hablarse de un currículo agregado, al igual que el de la escuela media tradicional.

5. La Propuesta de las Escuelas de Reingreso como política pública. De los déficits de los estudiantes a los déficits del sistema educativo

Durante los años '90, en el marco de la denominada reforma del estado, proliferaron las políticas focalizadas, con la finalidad de compensar las consecuencias producidas por las políticas económicas y de reducción del Estado. En este contexto, la intención era mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales. Así, en general las políticas de focalización fueron la contracara de las políticas de privatización, de modo que para aquellos sectores que por razones económicas no pudieran ingresar el mercado se creaba un subcircuito estatal de modo de contener y responder a las necesidades mínimas de los mismos.

Si bien no vamos a profundizar en esta oportunidad las críticas a este tipo de propuestas que ya fueron realizadas por diversos autores (Duschatsky y Redondo, 2000; Torres y Coraggio, 1999; Tiramonti, 2001 entre otros), retomaremos algunos elementos de las mismas para contrastarlos con algunos aspectos de la propuesta analizada.

Desde esta perspectiva, en una primera aproximación a la propuesta de las Escuelas de Reingreso podríamos pensar que se trata de este tipo de política porque se acota a una población objetivo cuyos rasgos se definen en relación con variables vinculadas con la pobreza material y simbólica. Sin embargo, encontramos características en la misma que a nuestro entender la diferencian, sin por eso dejar de compartir algunos de sus riesgos como es el de profundizar la fragmentación del sistema educativo al crear un nuevo fragmento.

Una de estas diferencias se vincula con el objetivo universalizador de la política. Es decir que se intenta a partir de la creación de una propuesta diferencial -en función de tener en cuenta las características de esta población incluyendo las desigualdades económicas y simbólicas que dieron origen a la expulsión del sistema educativo para conseguir un objetivo universal como es el cumplimiento del derecho a la educación (en este caso a partir de la

¹² En algunas de las escuelas avanzaron logrando articularlas a través de los talleres.

universalización de la educación media). En este sentido, este programa está pensado como un mejoramiento del plan de estudios caduco de la escuela media que podría ser generalizable a toda la población (si no fuera por las limitaciones que la propia estructura del sistema establece: características de los establecimientos, formas de contratación del personal, formación del personal, etc.). De este modo, no se trataría de una oferta devaluada pensada para aquellos que de todo modos no podrán acceder a otros circuitos, sino que se intenta resolver algunas de las dificultades generales de la escuela media tradicional, que, además, favorecen la expulsión de estos jóvenes.

Aquí, encontramos una de las tensiones que atraviesan constantemente a la propuesta - y que puede verse a partir de los fundamentos de la norma de creación de la misma pero también en los relatos de los actores involucrados- que es el reconocimiento de que el plan fue pensado a partir de las necesidades de una población diferente de la que el sistema educativo estaba preparado para recibir, sin perder de vista que es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. Esto último, implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado o del sistema en el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes. De este modo podríamos afirmar que las hipótesis de creación del plan se centran más en las características expulsivas del sistema que en las “características personales” de los jóvenes que deben atender. Sin embargo, estas características expulsivas del sistema se miden en relación con las características de los jóvenes que las escuelas excluyen, ya que la forma de la escuela tradicional no está preparada para recibir esta nueva población con características distintas a las que tradicionalmente albergó.

“...chicos que provienen de situaciones de riesgo, digamos. No de riesgo porque estén en la calle, sino de riesgo por la situación familiar, por la situación cultural de los papás, por la situación económica, a veces por situaciones de violencia...si hay una cosa casi común es que son chicos que vienen de fracasos escolares, pero fracasos muy... que los han marcado...el grado de agresividad que tienen los chicos, con el grado de desprotección que han recibido de la escuela media en general, los chicos vienen muy vapuleados de la escuela media, viene super enojados con la escuela media, entonces eso realmente fue todo un trabajo... (Docente, Escuela 3).

La posibilidad de generalización de la experiencia a toda la población es una posibilidad que aparece en repetidas oportunidades en los relatos de los docentes y directivos, tensionándose constantemente con la idea de que está pensada específicamente para este grupo de chicos y que por lo tanto el ideal sería la desaparición de la misma en tanto no sea necesario “reingresar” a jóvenes expulsados del sistema.

“De todos modos, nosotros insistíamos en aquel momento y yo insisto en términos teóricos, hay que ver si se hubiera podido pero esa era la intención, que nosotros estábamos poniendo a prueba en estas escuelas hipótesis que queríamos después consolidar para el conjunto de las escuelas. Por qué digo esto, porque una cosa que nosotros cuidamos todo el

tiempo es no poner allí algo que después no estuviéramos en condiciones de generalizar. (Ex -funcionaria del ME GCBA)

“... a mí me gustaría que esta experiencia se generalizara a toda la educación, porque las EMEM crecieron casi desmesuradamente y a veces este... el tratamiento de los chicos es el grupo escolar, acá es los, el alumno fulano de tal, no? tal vez en un comienzo la experiencia de las EMEM era así, pero después con esto de que se fueron agrandando de tal manera que esto un poco se diluyó, no se perdió, pero se diluyó. (...)Y, este..., otra cosa fundamental es el grupo reducido, el grupo reducido en el que el chico realmente se siente protagonista. (Directora, Escuela 3)

Y la misma directora sostiene más adelante

“No, yo a nivel personal estoy fascinada con esta experiencia, con esta propuesta, este... yo a veces miro a los chicos y digo estos chicos en una escuela común no podrían, no podrían subsistir porque esto de hacer un trabajo, no voy mas, estoy en mi casa me llaman para ver qué me pasa, está bien, en otra escuela a veces se hace, pero acá se hace de una manera mucho más insistente. (Directora, Escuela 3)

Parecería que hay dos supuestos presentes en este tipo de afirmaciones. Por un lado, que una política diferencial no es deseable porque implica la existencia de desigualdades materiales y simbólicas que llevaron a los estudiantes a fracasar en el sistema educativo. Si no existieran esas desigualdades o se modificara el carácter expulsor del resto del sistema educativo, estas escuelas no serían deseables ni necesarias. Por otro lado, la convicción de que la propuesta de este plan es superadora de los planes anteriores y por eso tendría que generalizarse. Sin embargo, por momentos parece difícil diferenciar las características del plan de la población para el que fue pensado, con lo cual la posibilidad de generalización quedaría trunca. Además parecería que la misión de incluir a los jóvenes que abandonaron la escuela es lo que le otorga sentido, cierta identidad y una mística particular al trabajo en estas escuelas

“Pero no tenés ese espacio para súper poblarlo y la otra es que no podés trabajar con aulas súper numerosas, acá vos atendés casos puntuales Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, (...) no es esa cosa así abstracta del alumno. No podés tener treinta pibes porque en definitiva no tenes estructura tampoco y no da, no da, son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares y amerita una atención personalizada (Director, Escuela 1)

“por eso te decía lo de que estas no son escuelas para muchos, ya se que las EMEM no eran escuelas para muchos pibes y buen, terminó siendo (...) y estas por estas características menos todavía porque no. (Asesor, Escuela 1)

En este punto, es donde nos encontramos con uno de los principales riesgos de este tipo de propuestas: generar una distinción sustancial del resto, que por las “supuestas necesidades de la población que recibe” puede por un lado naturalizar la desigualdad construyendo una suerte de esencia diferente en esta población y por otro, producir una identidad institucional y profesional también diferencial basada en una mirada por momentos

heroica y por momentos romántica sobre la tarea desempeñada. Así, nos encontramos con el riesgo de la construcción de estigmas –a partir de la diferencia- que por momentos parecen convertirse en emblemas que significan el accionar de los sujetos. Si lo que da sentido a la tarea es la misión heroica ¿seguiría funcionando esta propuesta al generalizarse y perder esa misión y abandonando el emblema?

“Que es un trabajito no sólo lo pedagógico, aparte de lo pedagógico vos veás esto, el compromiso concreto que se vea en acciona concretas, eso es importante. Y creo que hoy por hoy reina esta mística, esto es un compromiso, esto es militancia (Director, Escuela 1)

Tal como lo venimos señalando, una de las características de estas escuelas es que se construyen poniendo en cuestión algunas de las características exclutoras del resto de las escuelas del sistema. Así, vimos como tanto en el diseño del Plan de estudio como en el discurso de los actores aparece constantemente la intención de retener a los estudiantes. Ahora bien, esta característica positiva, puede asumir distintas formas de acuerdo con el tipo de articulación que estas escuelas tengan con el resto del sistema educativo. Nos referimos a que la existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan. Es decir, puede servir como una suerte de “parche y tranquilidad de conciencia, si yo no me ocupo hay otro que lo hará”. Desde esta perspectiva, es importante lo que se haga con esta política desde los ámbitos de gestión, en términos de intercambio y extensión de algunas cuestiones de la experiencia que sirvan para modificar o poner en cuestión muchas de las prácticas de las escuelas que atentan contra el derecho a la educación de los jóvenes y en particular de los jóvenes de sectores bajos –recién llegados - al nivel medio de la Ciudad-.

“Por ejemplo una postura que yo creo que corresponde adoptar en estos colegios, en general en todos, lo pienso, pero en estos particularmente es la de la responsabilización institucional por los resultados. Es decir, la institución es responsable de los resultados. Eso a veces no queda muy claro, a veces hay gente que cree que el responsable de los resultados es el alumno porque estudio poco, porque no fue lo suficientemente inteligente o trabajador o que se yo, yo no comparto ese criterio (...) A mí me gusta dar el ejemplo del hospital, yo entrego un familiar al hospital para que lo curen, no para que salga un médico a quejarse que le llevo un enfermo, que le estoy llenando de enfermos el hospital porque a veces ocurre, “eh, me llenan de enfermos el hospital”. De la misma manera que una persona va al hospital a curarse otra persona viene acá a aprender y (...) Esa norma, esa cláusula fue puesta porque los colegios que alegremente expulsaban a todo el mundo, sus autoridades pusieron el grito en el cielo, decían “qué vivos, entonces de esos colegios lo van a tomar y nos vamos a quedar sin alumnos”, un razonamiento realmente estúpido, los alumnos que tienen los expulsan, no les resuelven el problema de aprendizaje y cuando esos chicos pretenden entrar a otro lado se quejan porque entrarían a esta escuela que teóricamente sería más fácil, digamos ese es el panorama. (...) incluso salió en un

suplemento hoy, en Clarín o La Nación, donde la gente sale a buscar vacante porque hay directores que pusieron como cláusula que el que repite no puede seguir en el colegio. Entonces todo ese tipo de cláusulas caprichosas, donde depositan todo en los chicos, donde nadie se hace cargo de nada, escuelas que empiezan con cuatro divisiones en primero y terminan con una en quinto y nadie le pide que rindan cuenta de nada ... (...) (Asesor pedagógico, Escuela 4)

La existencia de un tipo de profesores para este tipo de escuelas –un circuito particular de docentes- abonaría la hipótesis que venimos sosteniendo acerca de una configuración fragmentada del sistema educativo. De este modo puede pensarse que en los diferentes planteles de docentes y, en especial, en la dinámica del acceso a la docencia, se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios. En este punto podríamos preguntarnos acerca de la necesidad de una formación “especial” para ser docente en estos contextos. En este sentido, distintos autores (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998; Duschatzky, Redondo, 2000; Serra, 2003, entre otros) señalan los riesgos sobre la fragmentación y la posibilidad de construir un espacio de interlocución común que tiene la diversificación de la formación de acuerdo con distintos contextos, así como las consecuencias que esta diversificación puede tener en relación con el empobrecimiento de los contenidos y la estigmatización de los sujetos¹³.

6. Las escuelas de reingreso Rupturas y continuidades en la forma escolar: la gramática escolar y la nueva propuesta ¿quién modifica a quién?

En este apartado nos interesa abordar la propuesta de las escuelas de reingreso en el marco de lo que Dubet (2006) denomina la caída del Programa Institucional y en relación con las modificaciones que esta implica en la forma escolar moderna. Desde esta perspectiva, analizaremos las tensiones y adecuaciones mutuas entre la gramática escolar propia de esta forma y la implementación de la propuesta analizada. De este modo, intentaremos desentrañar – a partir de las distintas reapropiaciones que las diversas instituciones realizan del Plan – las tensiones entre la modificación de la forma escolar y la adaptación del mismo a la gramática escolar tradicional.

François Dubet para dar cuenta de las mutaciones actuales en el sistema educativo, desarrolla lo que él llama el **programa institucional**. Con este concepto, Dubet “*designa un*

¹³ En este sentido, Silvia Serra (2003) sostiene que las teorías de la diversidad –propias del discurso de la Reforma de los 90- han tomado formas particulares en el campo de la pedagogía, transformando la pobreza en un rasgo diferencial del sujeto, rasgo que de acuerdo con estas corrientes habría que respetar. Así, el cambio de funciones, los diferentes contenidos, nos sugieren que se trata de un rasgo sobre el que no se puede operar, o si se opera es para confirmar un punto de llegada diferente.

tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006:32), considerando a la acción institucional como un modo particular de transmisión de la cultura, una interiorización de lo social. Pero el programa institucional no alude sólo a la inscripción de una cultura en un individuo, sino que remite a una forma particular de realizar este trabajo sobre los otros. Dubet define al programa institucional “como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006:32).

El programa institucional aún vigente emerge con la ampliación de la escuela desarrollada por la modernidad entre el siglo XIX y la primera mitad del XX. Para el autor los rasgos propios de este programa están sufriendo significativas mutaciones en la actualidad. En este sentido nos preguntamos si las escuelas que estamos analizando dan cuenta de esta caída al abandonar algunos de sus componentes centrales; en qué medida son una respuesta a dicho fracaso al intentar modificar algunas de sus núcleos centrales para albergar a estos nuevos estudiantes tan ajenos a las reglas de la escuela tradicional; y qué aspectos de esta propuesta recuperan o intentan refundar algo del programa institucional en un ámbito más particular, sin perder de vista algunos de sus objetivos universales.

Distintos autores analizan las dificultades que suelen presentar las reformas educativas –o las propuestas de cambio- en relación con los conceptos de cultura escolar ¹⁴(Viñao Frago, 2002:73), forma o gramática escolar. Este último concepto fue acuñado por Tyack y Cuban (1997) para analizar las resistencias y las apropiaciones que las escuelas realizan ante las propuestas de cambio generadas desde las macro políticas.

El término gramática remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Estos autores señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades

¹⁴ Para Viñao, la cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Estas teorías, reglas y hábitos se van transmitiendo de generación en generación al interior de las instituciones y permite que quienes por ellas transiten se integren, interactúen y cumplan con los comportamientos que se esperan tanto dentro como fuera de las aulas. Los elementos más visibles de la cultura escolar serían los actores (alumnos, profesores, padres, personal de administración y servicios), los discursos, códigos y lenguajes, los aspectos organizativos e institucionales, los rituales y la cultura material de la escuela.

determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprender.

Así, dentro de los núcleos duros de la forma escolar moderna, la graduación escolar y la división de las asignaturas en espacios y tiempos separados son características centrales de esta organización. Y es aquí donde la propuesta de las escuelas de reingreso intenta algunas de sus modificaciones a partir de la organización por trayectos y de los talleres.

En relación con el primer punto una de las características centrales de este plan de estudio es la posibilidad de armar recorridos diferenciados por parte de los estudiantes de acuerdo con las distintas materias aprobadas y de las posibilidades de cursado de cada uno de ellos. Esto implica un cambio en los agrupamientos escolares y en la idea misma de gradualidad. Sin embargo nos preguntamos si efectivamente estas reglas son modificadas o por el contrario la lógica graduada termina por fagocitar este intento de cambio.

A partir del trabajo de campo podríamos pensar que en la implementación de los trayectos en las escuelas existe cierta tensión entre el trayecto como posibilidad de avance según las necesidades – y el trayecto como desviación de la trayectoria escolar ideal. De este modo, es interesante analizar cómo este mismo elemento es interpretado y apropiado de forma diferencial por parte de las distintas escuelas y actores institucionales. Aunque la mayoría de las escuelas lo valoran positivamente; otras, en cambio lo desvalorizan intentando, inclusive, evitar la diversificación de trayectos al interior de la institución y tratando, de este modo, de asimilar la nueva propuesta a la vieja organización tradicional. Desde esta perspectiva, en el discurso de una directora, el trayecto aparecería asociado a un desorden, comparado obviamente con la propuesta curricular tradicional:

“...Mirá, yo te voy a explicar algo: en el proyecto tratamos el tema del trayecto. Hay algunos chicos que tienen trayectos armados, que son los menos. Tratamos de estar peleando que no haya trayectos, nosotros, desde nuestro punto de vista de nuestra escuela. Pero lo que sí observamos que cuando los chicos tienen la cosa constante, es como que vienen más, están más, estudian más. Ahora, cuando les hacemos armar un trayecto, o sea, los que hemos perdido, en su mayoría, estadísticamente son los que han tenido trayecto. Claro, porque una cosa, en primer lugar ya vienen con una cosa medio desorganizada, entonces si vos decís “tal día de tal hora a tal hora, tal otro día de tal hora a tal hora, tal otro día no venís” es como que se pierden fácil. Pero cuando vienen todos los días de tal hora a tal hora, se quedan más...” (Directora, Escuela 5).

Sin embargo, aún valorado positivamente, en algunas escuelas predomina una mirada que lo entiende como desviación de la norma, mientras que en otras éste se constituye en el organizador del plan para todos los alumnos. En relación con esta primera posición, cabe destacar que el propio plan de estudio – en la norma de creación- define los niveles como “la

norma” sobre los cuales, en función de las posibilidades y necesidades, pueden realizarse variaciones.

Una cuestión que es sumamente valorada en varias escuelas es que el trayecto pone el énfasis en los logros y no en los fracasos de los estudiantes, ya que al reconocer las materias aprobadas y no tener que repetir nunca un año completo, el estudiante siempre tiene la sensación de que está avanzando.

“... digamos que cae bien y además me parece que es bueno, aparte en cuanto a la valoración es un tema muy importante porque con la comunidad que uno se maneja están acostumbrados a que no son valorados, bueno esto lo hiciste bien ahora tomá otra cosa digamos que es bueno...” (Asesor pedagógico, Escuela 1).

. Entonces siempre está avanzando. Un poco más lento algunos, un poco más rápido otros, pero siempre está avanzando, entonces eso le va dando al chico un estímulo para seguir adelante...” (Asesora pedagógica, Escuela 3).

Al mismo tiempo, muchos de los testimonios dan cuenta de las dificultades que presenta el trayecto para actores habituados y formados dentro de otra gramática escolar y las limitaciones que esta opera sobre esta nueva propuesta de organización escolar.

“...hay muchas cosas que nos costó a nosotros adaptarnos a este plan, por ejemplo, otra novedad de este plan es la posibilidad de cursar por trayecto, bueno, a nosotros mismos también nos cuesta, uno está acostumbrado a decir estos son de 3º, estos de 2º, estos de 1º, tenés chicos que están ahora en 1º, en un rato está en 2º, después en 3º con lo cuál también, presenta otra situación de convivencia...” (Asesor Pedagógico, Escuela 1).

Asimismo, podemos pensar que estas dificultades se vinculan con los cambios que esta nueva organización institucional implican en las tareas y los roles tradicionales.

En síntesis, tanto aquellas escuelas en las cuales el trayecto es valorado positivamente como aquellas que no, parecen estar dando cuenta del esfuerzo y la necesidad de aprendizaje que este tipo de plan implica para los docentes de la institución. Así, hay escuelas que se resisten y hacen lo posible para adaptar el plan al modelo de una escuela tradicional y hay otras escuelas que reflexionan sobre las dificultades y desafíos que desempeñarse en estas escuelas les implica.

En esta línea podemos pensar que aquellas instituciones que asumieron el desafío que el plan implicaba y se comprometieron con los objetivos del mismo, se animaron a pensar e inventar nuevas estrategias para que la lógica del plan asuma una mayor flexibilidad en función de las necesidades de los alumnos. Es el caso de una de las escuelas, que al funcionar en dos turnos (mañana y tarde) posibilita a sus alumnos/as cursar en el contraturno en función de sus trayectos particulares. Asimismo, intentaron articular con otra escuela de reingreso que funciona en el turno noche para conseguir aún más flexibilidad, aunque esto no fue posible por las dificultades burocráticas que esto suponía.

Los **talleres** son la otra innovación en el formato que podría implicar fuertes modificaciones, al cuestionar la compartimentalización del conocimiento en asignaturas, y posibilitar un vínculo distinto con el mismo. Ahora bien, es llamativo que este componente del plan, que podría estar dando cuenta de una innovación en el formato, está puesto en un lugar secundario ya que además de ser absolutamente opcional, se da en el contraturno. Es decir, más allá de que la opcionalidad plantea un desafío interesante para la institución y los estudiantes, el horario en el que los mismos se desarrollan plantea una serie de obstáculos que los hacen, por momentos, parecer ajenos a las actividades escolares.

Sin embargo, el lugar de los talleres varía ampliamente en las distintas instituciones analizadas, más allá de que las dificultades para cursarlos, que parece ser un denominador común. Así, las distintas escuelas establecen una vinculación y apropiación diferente con este espacio curricular, tanto en relación con el lugar o la importancia que le dan, como en relación con las distintas actividades que desarrollan.

Solamente una de las escuelas, los consideran un espacio central del plan de estudios, una actividad que además, parece otorgarles algo de su identidad. Allí se ofrece y ofreció una gran cantidad de talleres que se van abriendo o cerrando de acuerdo a los intereses y demanda de los estudiantes¹⁵. Además, algunos de los talleres (como el de periodismo, radio, etc), tienen un rol articulador de los distintos espacios curriculares vinculados a los ejes temáticos a partir de los cuales se organiza la tarea pedagógica de la escuela. De este modo, los mismos otorgan sentido al resto de las asignaturas –ese sentido aparentemente perdido por las asignaturas obligatorias.

“...Uno es el de la revista que ganó premios la escuela por el tema de la revista y además, el tema de la revista nuclea varios talleres: hay un taller de diseño grafico, hay un taller de periodismo, hay un taller de escritura. Lo que fue como un gol, fue que el año pasado los tres ejes temáticos institucionales anuales que fueron: memoria, medio ambiente y la violencia todo ese caudal de producción curricular fue a la revista...” (Vicedirector, Escuela 1).

Otras escuelas, en cambio, parecen otorgarle un lugar diferente a los talleres. Si bien son considerados importantes, no son entendidos como un eje central de la propuesta pedagógica que sigue centrada en las asignaturas obligatorias.

7. La resignificación de la vocación docente

¹⁵ Serigrafía, música, radio, periodismo –que se plasma en la revista aunque la misma integra más que un taller-fotografía, teatro, luthería y educación física son algunos de los talleres desarrollados por la institución.

Otro aspecto que parece estar vigente en estas escuelas -que de acuerdo con Dubet ya no se expresa en el sistema educativo en general- es la idea de vocación docente¹⁶. Algo de lo trascendente de la tarea docente parece ponerse nuevamente en juego –aunque ahora de manera mucho más particularizada- superando la burocracia profesional propia de la época. La forma que asume este aspecto se expresa en lo que denominaremos discurso de la militancia y el fuerte énfasis puesto en el compromiso. De este modo, algo de la intención civilizatoria sigue operando en estas escuelas ahora con la finalidad de “salvar a esta población”, reinsertándolos laboral y socialmente y modificar sus vidas reduciendo los riesgos para ellos mismos y para el resto de la sociedad. La exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado “obstinación por educar” en estos contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004) parecieran caracterizar estas escuelas. La mística que se asocia al trabajo con población de bajos recursos económicos pareciera marcar las estrategias institucionales de reclutamiento, actuando con fuerza independiente.

De este modo, encontramos una modalidad de trabajo, especialmente en relación a lo vincular (al trato con los alumnos) que no es el imperante en la mayor parte de las escuelas y que parece ser parte de la identidad profesional de un docente de reingreso, resignificándola en función de las características de la escuela y de la población que atienden.

El fuerte compromiso del cuerpo docente en estas escuelas, parecería vincularse con la eficacia discursiva de la política de inclusión de estas escuelas. Al mismo tiempo que es vivido por los docentes como un requisito necesario para poder desempeñarse en ellas.

8. La eficacia discursiva¹⁷ de la propuesta

En este apartado nos centraremos en la importancia que tiene para la eficacia de esta política, la apropiación por parte de los distintos actores del discurso de la inclusión social con impronta pedagógica¹⁸.

¹⁶ Un rasgo del Programa Institucional desarrollado por Dubet en relación con el sistema educativo, es la docencia como vocación – y en este sentido también como “sagrada” – dotaba al profesorado de legitimidad carismática que provenía del prestigio, de lo sagrado de la propia escuela. En la actualidad, la profesionalidad reemplaza a la vocación y a lo “sagrado”, la docencia tiende a convertirse en una burocracia profesional, legitimada a través de la competencia para el cargo.

¹⁷ Consideramos a los discursos como tramas de sentido construidas históricamente a partir de las cuales se explica y actúa en el mundo (Nun, 1989). Dentro de este marco, los significados que construimos están vinculados con las desiguales relaciones de poder existentes en una determinada formación social. Con esto estamos diciendo que no hay un discurso verdadero que de cuenta “de la realidad” como tampoco hay un discurso dominante que se impone en forma directa y lineal a los sujetos, ya que estos participan activamente de estos transformándolos y muchas veces dándole usos distintos a los previstos (Apple, 1999)

¹⁸ La impronta pedagógica de la misma y el intento de superar algunas características exclutoras del sistema educativo son rasgos centrales que pudimos observar en los objetivos de la política y en el hacer cotidiano de cada una de las escuelas visitadas.

De esta forma, encontramos en los testimonios de los actores elementos que nos permiten dar cuenta de cómo van incorporando pautas y comportamientos que responden a estos lineamientos. Así, estas apropiaciones son centrales para lograr “hacer escuela” en cada uno de los establecimientos analizados, es decir, conformar una institución educativa centrada en la tarea de enseñar. Desarrollaremos brevemente dos elementos que nos permiten avalar esta hipótesis:

El primer elemento que posibilitó la eficacia discursiva de esta política, fue la decisión sobre el modo de seleccionar a sus directivos, de acuerdo a las necesidades del plan. Efectivamente fueron seleccionados por un mecanismo excepcional, a partir del argumento que se necesitaban perfiles acordes a la nueva propuesta. Así, aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debería cumplir un docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), se realizaron una serie de entrevistas con equipos técnicos y funcionarios de la entonces ex - Secretaría de Educación de la CBA a quienes cumplieran con estas condiciones. De este modo se intentó garantizar perfiles de conducción con un alto compromiso social y político y con una fuerte convicción en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes. En el trabajo de campo, pudimos constatar estas características observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que los mismos manifiestan en relación con el proyecto.

“... yo a nivel personal estoy fascinada con esta experiencia, con esta propuesta, este... yo a veces miro a los chicos y digo estos chicos en una escuela común no podrían, no podrían subsistir... aparte también pienso que también la estructura de la escuela te permite, el tema del llamado, no, ¿no? Pero un director de una escuela común, común, digamos que una alumna viene con el planteo de “me salió un trabajo” si lo quiere retener tiene que transgredir...” (Directora, Escuela 3).

La mayoría de los directivos está convencida del sentido de estas escuelas y de esta forma cumple la función de difundir la propuesta y “socializar” al resto de los actores institucionales en los contenidos y actitudes necesarios para el desarrollo de la misma. Así, se confirma tanto la eficacia discursiva de la propuesta, como la importancia de esta estrategia en la selección de los directivos.

Este último punto estaría vinculado con el segundo elemento, relativo a la socialización de los docentes en el marco de esta propuesta. La socialización profesional es definida por la literatura específica (Davini, 1995; Terhart, 1987, entre otros) como una etapa¹⁹ central del largo proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos. Lo que nos interesa señalar

¹⁹ Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

aquí es que en las escuelas de reingreso opera un proceso de socialización particular –o privativo- de este circuito de escuelas.

“... no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación, ¿ehhh? No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. O hablas el mismo lenguaje, acá no...creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas y lleva un tiempo...” (Profesor, Escuela 3).

Este proceso de adaptación que, además del conocimiento del plan, implica entre otras cosas, un conocimiento amplio del contexto social y cultural en que se desenvuelven, que, en algunos casos, se configura en un elemento central que guía la tarea pedagógica posibilitando la resignificación y reinención de prácticas tradicionales del sistema.

9. Algunos aspectos metodológicos

El diseño utilizado es exploratorio y descriptivo. La muestra de establecimientos educativos con los que se trabajó es intencional, con una importante representación en el universo de estudio. Se trabajó con herramientas de la metodología cualitativa a través de la triangulación de técnicas y de fuentes (entrevistas, documentación oficial, documentación producida por las escuelas que conforman la muestra).

El trabajo de campo se realizó en cinco de los ocho establecimientos denominados “escuelas de reingreso” entre los meses de febrero y abril de 2007. En cada una de las escuelas se realizaron registros cualitativos de las visitas realizadas para dar cuenta de las observaciones sobre la dinámica de las escuelas y sobre aspectos físicos considerados relevantes para el propósito de esta investigación, se completó una guía institucional que proveyó un conjunto importante de información, en general provista por el/la secretario/a de la escuela o de algún miembro del equipo directivo y se realizaron entrevistas en profundidad a directivos, asesores pedagógicos, docentes y alumnos de cada una de las escuelas (42 entrevistas en total). Además se realizaron dos entrevistas a miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

10. Reflexiones Finales

Ante el actual escenario de desigualdad se produjeron una serie de iniciativas políticas que, en el caso de la educación media, se vieron animadas por la búsqueda de alternativas para atender a la masificación y el ingreso de nuevos grupos sociales en las escuelas secundarias. Así, se han desarrollado una serie de experiencias en diferentes países que procuraron modificar la configuración de las escuelas de manera de incrementar su potencialidad como agencias de inclusión de nuevos contingentes sociales.

Más allá de las diferencias específicas en las propuestas²⁰, un rasgo común que se advierte en las experiencias es la creación de nuevos formatos para las escuelas que permitirían favorecer la incorporación al tiempo que procuran reducir las brechas educativas. De este modo, se crean instituciones con formas organizativas renovadas a fin de superar los obstáculos que plantean las escuelas “tradicionales” para la inclusión de estos grupos sociales recién llegados a la educación secundaria.

Respecto de las estrategias innovadoras involucradas en el diseño e implementación de las escuelas de reingreso, coincidimos con Jacinto y Terigi en que: *“mientras que la organización institucional y el régimen académico de las escuelas de reingreso son novedosos con respecto a los habituales, la propuesta curricular que finalmente se aprobó lo es en grado menor: sigue la lógica clasificada del currículo académico, con la salvedad de la inclusión de algunas materias originales y de algunas opcionalidades (...). Según los responsables de estas escuelas, la decisión de moderar la innovación en el componente curricular se tomó en la fase de planeamiento, en la que se concluyó la inconveniencia de una propuesta curricular extremadamente alejada con respecto a la acción pedagógica que los docentes estaban en condiciones de llevar adelante, vistos su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición pedagógica de la escuela media...”* (Jacinto y Terigi, 2007: 54-55).

Retomando el análisis de las escuelas de reingreso como propuesta de reforma educativa, seguimos los desarrollos de autores (Varela, 1995; Popkewitz, 1994; Tyack y Cuban, 1997, entre otros) que han abordado ampliamente las iniciativas de innovación contradictorias e intermitentes o mejor dicho, los “ciclos” de las reformas, que se han desarrollado en los sistemas educativos occidentales en las últimas décadas. Desde esta perspectiva destacan cómo se tramitan de manera diferente las iniciativas centradas en la igualdad o en la competitividad, según los énfasis puestos en cada momento. Estos ciclos provendrían de valores e intereses en conflicto: los de la sociedad democrática y los de la economía de mercado. En este sentido, consideramos que la fundamentación política y la implementación de las escuelas de reingreso responden a iniciativas emparentadas con la

²⁰ Un estudio muy reciente (Jacinto y Terigi, 2007) revisa las diversas estrategias implementadas en el nivel medio de la región latinoamericana ante el ingreso de nuevos públicos, abordando políticas y proyectos puestos en práctica con el objeto de mejorar las condiciones de escolarización y enseñanza. Las autoras señalan diferentes aspectos en que se centran o que comparten estas estrategias. Así, encuentran proyectos centrados en el ausentismo de los alumnos, en la sobreedad, en la reformulación de los tiempos de instrucción o del régimen académico, en la convivencia institucional, en la compensación de los aprendizajes, en la reformulación didáctica de las clases presenciales y en la formación para el trabajo.

búsqueda de la igualdad educativa, al implicar la re-escolarización de los jóvenes y destinar, para ello, recursos considerables.

Más allá de las “tendencias” (Tyack y Cuban, 1997) que pueden producir un desarrollo institucional con una dinámica que neutraliza la retórica de la reforma propuesta, las escuelas de reingreso han generado rupturas en la gramática escolar a través de nuevas formas de organización como los trayectos y los talleres.

En esta propuesta –no exenta de tensiones que vez tienden a fagocitar las transformaciones- cobra un lugar central lo que denominamos la efectividad discursiva de la política que crea a estas escuelas. La mirada pedagógica que las escuelas tienen se vincula con algunas cuestiones analizadas en esta ponencia relativas a la crisis del programa institucional (Dubet, 2006). Las escuelas analizadas atienden a estudiantes “nuevos”, chicos que el sistema anteriormente expulsaba sin pensar en dispositivos re-inclusores. Si bien cambia el formato escolar respecto del tradicional moderno, las transformaciones del “programa institucional” no se corresponden exactamente con las mencionadas por Dubet. Primero, el “programa” que dicho autor define como “una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de forma infinita” (2006:16), refiriéndose en la estructura de la escuela, ha variado en las escuelas de reingreso por la organización no graduada. Segundo, la docencia en estas escuelas no se fundamenta ni únicamente en la vocación ni tampoco en la profesionalidad en sentido estricto.

También hemos hecho referencia a las tensiones que enfrentan estas escuelas en relación a la posibilidad de democratización de la educación media. Siguiendo a Popkewitz (1994), consideramos central la vinculación entre las propuestas de reforma y las dinámicas pedagógicas y sociales más amplias. En este sentido, sostenemos que el sistema educativo en la actualidad desarrolla una fuerte dinámica de fragmentación (Tiramonti, 2004), donde las diferencias entre escuelas se estarían multiplicando y profundizando. Siguiendo esta línea, es que sosteníamos el riesgo que el conjunto de escuelas de reingreso se transforme en un “fragmento” aislado, que contenga a algunos jóvenes particulares y desarrolle un nuevo formato escolar cerrado a este público. El riesgo al que referimos es que se produzcan procesos de clausura donde estas escuelas terminen no sólo destinadas a una población en particular sino que, basados en sus características terminen naturalizando aprendizajes devaluados.

Finalmente queremos cerrar el trabajo con una serie de preguntas aún abiertas en relación con la tensión entre la universalización y la diferenciación que atraviesa esta política.: ¿en qué medida las estrategias diferenciales -pensadas en términos de necesidades

particulares- dejan marcas en el desarrollo del resto de los objetivos de una política, aún cuando estos son pensados en términos universales? ¿Qué posibilidades existen de que una política pública orientada a una población determinada pueda proyectar un horizonte común de interlocución con el conjunto social, que reponga algo del orden de la igualdad?

Bibliografía

- Apple, M (1997): "Política educativa y programa conservador en Estados Unidos" en *Revista de Educación N° 313*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998): "Las Instituciones de Formación Docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Revista Propuesta Educativa N° 19*. FLACSO. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1988) "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo" en *Clases, códigos y control. Volumen 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-Gel, Buenos Aires.
- Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires.
- Coraggio, JL y Torres, RM (1999) *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires
- Davini, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, - Gedisa, Barcelona.
- Dustchatzky, S. y Redondo, P: (2000); "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Dustchatzky Silvia (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires
- Dussel, I (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Santillana – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IPE- UNESCO, Buenos Aires.
- O'Donnell, G. (1997). *Contrapuntos, Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia*, Paidós, Buenos Aires.
- Popkewitz, T.S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Morata, Madrid.
- Rockwell (2000) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural" en *Revista Interações Vol 3, N° 9*, San Pablo.
- Sarlo, B. (1998) *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires.
- Serra, M. (2003): "En el nombre del pobre" en *Lo que queda de la escuela*. Laborde Editor y Cuadernos de Pedagogía, Rosario.
- Tedesco, J.C. (1986) *Conceptos de sociología de la educación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

- Tenti Fanfani, E (2003): Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Argentina. Altamira.
- Tiramonti, G. (2001): Modernización educativa de los 90, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Tyack, D & L. Cuban (1997) *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Harvard University Press.
- Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1995) "Categorías espacio temporales y socialización escolar", en J. Larrosa, *Escuela poder y subjetivación*, Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en: *Revista de Educación* No.284, MEC, Madrid.
- Viñao Frago, A. (2002) "Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios". Editorial Morata, Madrid.